

# Vielfalt– Das Bildungsmagazin

## „LehrerInnen vergeben Bildungschancen“

Wie im Jahr 2010 werden auch in diesen Jahr etwa 15.000 Kinder in NRW nach den Sommerferien nicht auf die Schulart wechseln, die ihre Eltern für die geeignete halten. Und das, obwohl die rotgrüne Landesregierung noch im Dezember die Verbindlichkeit der Schulempfehlung aufhob.

Allein im Kreis Düren mussten die Gesamtschulen 181 angemeldete Schüler und Schülerinnen abweisen, in Köln sind es mehrere hundert Kinder, die keinen der begehrten Gesamtschulplätze erhalten haben. Hinzu kommen noch all die Kinder, die mit einem Förderbedarf den gemeinsamen Unterricht in einer Regelschule besuchen möchten und letztlich gegen ihren Willen in der Förderschule unterrichtet werden. Ein struktureller Skandal, dem mit dreizehn Gemeinschaftsschulen im ganzen Bundesland nicht wirklich etwas entgegengesetzt wird. Es fehlt an Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen, die einen inklusiven Unterricht für alle Kinder anbieten.

Solange müssen sich Eltern und Kindern mit einem Schulsystem arrangieren, das sortiert, aussondert und keine Chancengerechtigkeit herstellt.

Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund sind im besonderen Maße von teils unbewussten Selektionsmechanismen betroffen – auch dann wenn sie gute Zensuren erreichen.

Viele Familien haben die letzten Wochen der Entscheidung, ob das Kind im besten Fall eine Gymasialempfehlung erhält oder nur in die perspektivlose Hauptschule empfohlen wird, als



belastend empfunden. „Vielfalt“ beleuchtet das Thema sowohl aus pädagogischer Sicht als auch aus Sicht einer Mutter. Außerdem erklärt die Bremer Erziehungswissenschaftlerin Prof. Dr. Yasemin Karakasoglu in einem ausführlichen Fachgespräch, dass „Schule der zentrale Motor von Integration aller in die Ge-

sellschaft“ ist.

Das und weitere Informationen zum Thema finden Sie in unserem Sonderheft „Schule in der Einwanderungsgesellschaft – Lehren und Lernen in der multikulturellen Schule“.

Mercedes Pascual Iglesias und Donja Amirpur.

## Aus dem Inhalt:

### Defizitorientierung schadet

Seite 2

### Rasse, Klasse, „und raus bist Du!“

Seite 3

### Im Gespräch mit Prof. Yasemin Karakaşoğlu

Seite 4

### Literaturtipps

Seite 6

### „Integrationsverweigerer“ in Spanien

Seite 7

### Durchbruch in NRW: Islamischer Religionsunterricht

Seite 8

## Defizit-Orientierung schadet - Probleme bei Empfehlungen für weiterführende Schulen

Bei den Empfehlungen für weiterführende Schulen wundern sich immer wieder nicht nur Eltern, sondern auch manche PädagogInnen über die Entscheidungen von Lehrkräften. Ausschlaggebend für die Beurteilungen sollten Fachleistungen und Arbeitsverhalten der SchülerInnen sein. Nicht selten werden aber auch Persönlichkeitsmerkmale angeführt, wenn eine Empfehlung unterhalb des Leistungsniveaus eines Kindes ausgesprochen wird. Oder Lehrkräfte gehen davon aus, dass es an häuslicher Unterstützung mangle und daher ansonsten leistungsfähige Kinder im Gymnasium scheitern würden. Letzteres wird besonders häufig bei Eltern mit Migrationshintergrund unterstellt, hat u.a. Franz Legewie, Rektor einer Grundschule in Köln, beobachtet. „Ich finde es empörend, dass Migration immer noch als Makel angesehen wird – als würden uns die Migranten den Pisa-Schnitt kaputt machen. Das ist völliger Unsinn“, erklärt Legewie. „Wir leben inzwischen in globalisierten Dörfern, d.h. die Zusammensetzung der Schülerschaft an Grundschulen ist multikulturell. Es geht darum, die damit verbundenen Kompetenzen nutzbar zu machen und

nicht so sehr auf Defizite zu gucken.“

Wenn SchülerInnen eine Negativbewertung durch LehrerInnen bekommen, kann dies ihr Selbstwertgefühl und infolgedessen auch ihre Leistungsfähigkeit beeinträchtigen.

Leila Kaddour, Realschullehrerin in Bonn, weiß aus Erfahrung: „Das kann definitiv zu Unsicherheiten führen, zu Ängsten, Abwehrreaktionen, zu Aggressionen oder auch Rückzug. Wenn die Kinder dann einmal über diese negative Rückmeldung ihr Selbstbild konstruiert haben, ist es unheimlich schwer, sie aus dieser Position wieder herauszuholen.“

An ihrer Realschule sind in den unteren Jahrgängen ausschließlich Kinder mit Migrationshintergrund vertreten. Die Mehrheit ist in Deutschland geboren und besitzt die deutsche Staatsbürgerschaft. Es sind weit mehr Jungen als Mädchen. Das komplette Fehlen von Kindern ohne Migrationshintergrund erklärt sich Kaddour mit einem – eventuell unbewussten – Selektionsmechanismus, durch den Jungen mit guten Noten und Migrationshintergrund vor allem auf der Realschule landen und nicht wie ihre deutschstämmigen Altersgenossen im Gymnasium.



aboutpixel | Jutta rotter

### Aufgelesen:

*„Wir brauchen in der Schule eine Antidiskriminierungspädagogik, die in das pädagogische Gesamtkonzept integriert ist und sich ein deutlich nicht nur auf die Jugendbildung, sondern auch auf das Handeln der Lehrer, deren Selbst- und Fremdbilder bezieht. Dies erfordert von Seiten der Pädagogen die Bereitschaft, sich offen gegenüber Veränderungen zu zeigen und die Bereitschaft, Handlungsstrategien zu hinterfragen. Denn besonders für die Schule gilt: Wir müssen strukturelle Diskriminierungen und Benachteiligungen überwinden..“*

*Andreas Weber in: „Die Grundzüge von Interkultureller Arbeit in der Schule unter besonderer Berücksichtigung der Integrationsmöglichkeiten von Kindern mit Migrationshintergrund“ zur Notwendigkeit der Schaffung eines neuen pädagogischen Gesamtkonzepts an Schulen.*

## Rasse, Klasse, „und raus bist Du!“ (Chancen-) Behinderung durch die Schule

### PAULA

Paula, blond und blauäugig, geht in die vierte Klasse einer Düsseldorfer Grundschule. Paula ist meine Tochter. Nach den Sommerferien, in denen sie sich geweigert hatte, für Mathe zu üben, kam sie mit einer Vier im Mathetest nach Hause. Paula weinte ein bisschen: „Jetzt kann ich nicht mehr auf eine schöne Schule!“ Zum Glück war die Lehrerin ganz anderer Meinung: „Ich bitte Sie, das Kind steckt die Vier doch locker weg, das ist doch ein Gymnasialkind!“

### HATUNE

Dursuns Tochter Hatune geht in die vierte Klasse einer anderen Düsseldorfer Grundschule. Hatune ist braunäugig und schwarzhaarig, sie spricht Türkisch, Persisch und Deutsch. Als Hatune mit einer Vier im Mathetest nach Hause kam, weinte sie auch ein bisschen. Den Eltern sagten die Lehrer, dass es mit einer Gymnasialempfehlung dadurch schwierig werden könne. Wie wir mit dem deutschen Abitur ausgestattet, waren auch sie davon ausgegangen, dass einer Gymnasiallaufbahn ihres Kindes nichts im Wege stehen würde.

Seit den Herbstferien paukte Hatune und machte jeden Tag dreifach Hausaufgaben und Übungen. In der Schule bekam sie in einen speziellen Unterricht für Kinder, die fürs Gymnasium gefördert werden.

Mit Erfolg: Hatune hat die nächsten vier Tests alle mit Eins bzw. Zwei bestanden.

Im Februar bei der Besprechung für die Empfehlung zur weiterführenden Schule erklärten Lehrer und Förderlehrerin: „Wir sind der Meinung, dass Hatune zu sehr unter Stress gerät, sie kann den Anforderungen des Gymnasiums nicht entsprechen. Schon jetzt hat sie solche Prüfungsangst, dass wir auf jeden Fall den Besuch der Realschule empfehlen. Sie ist auch zu schüchtern und wir glauben, dass Sie sie zu Hause nicht ausreichend fördern können.“

Weitere Gespräche in der Schule haben die Lage für die Eltern inzwischen eher verschlimmert. Hatunes Vater hatte in der ihm eigenen sanften Art gesagt: „Ich glaube, dass meine Tochter das schaffen kann“. Zu wenig Vertrauen in die Fähigkeiten seiner Tochter hat man dann bei ihm vermutet, er sei nicht enthusias-

tisch genug. Hatune flog von einem auf den anderen Tag aus der Förderung für matheschwächelnde Gymnasialkinder raus und bekam, stand sie zwischen zwei Noten, in allen Fächern die schlechtere. Die Lehrer machten deutlich: Ihre Empfehlung ist zwar nicht mehr verbindlich, nimmt aber dennoch Einfluss auf die Entscheidung der Gymnasien. Hatune kann nun nie mehr blauäugig sein.

### NACHTRAG

Nachtrag: Hatune hat trotz einer Realschulempfehlung, weil sie weitgehend die Ruhe bewahrte und ihre Eltern mit freundschaftlicher Unterstützung die Anmeldung bei einem Gymnasium wagten, einen Platz in der „schönen Schule“ bekommen. Paula und Hatune können nun wieder, wie in der ersten Klasse, zusammen zur Schule gehen. In der Grundschule aber muss Hatune verschweigen, dass sie ein Gymnasium gefunden hat. Ihre Eltern haben Angst, dass Hatune sonst Nachteile haben könnte.

Marianne Leuter



# Schule in der Einwanderungsgesellschaft.

## Lehren und Lernen in der multikulturellen Schule

*Frau Karakaşoğlu, Sie forschen am Bremer Lehrstuhl für Erziehungswissenschaften, Interkulturelle Bildung über Bildungsbiografien und Bildungsstätten. Welche Aufgaben haben Schulen in einer Einwanderungsgesellschaft?*

Schulen vergeben Lebenschancen.

Sie haben die Aufgabe, im klassischen Sinne von Bildung die Persönlichkeitsbildung der Individuen zu unterstützen, ihre Selbstbildsamkeit zur Entfaltung zu bringen und gesellschaftliche Partizipation zu ermöglichen. Sie tun dies durch die Vermittlung von Kulturtechniken, Wissen und sozialen Kompetenzen. Diese sind, nur zur Erinnerung, da dies angesichts der allgemeinen Fixiertheit auf Leistungstest in Vergessenheit zu geraten droht, nicht Ziel sondern Mittel von Bildung. Schulen sind damit der zentrale Motor von Integration aller in die Gesellschaft, nicht nur der Menschen mit dem so genannten Migrationshintergrund.

*Was hat die Schule und was braucht die Schule, um ihrer Integrationsaufgabe für alle gerecht zu werden?*

Zuallererst muss die Realität in den Klassenzimmern Deutschlands wahrgenommen werden und die ist geprägt von einer kulturellen Heterogenität, zumindest auf Seiten der Schüler und Schülerinnen. Kinder mit Migrationshintergrund machen bundesweit knapp 30% der Schülerschaft aus. In den Großstädten Deutschlands sind sie je nach Stadtteil und Schulform sogar häufig in der Mehrheit.

*Migration ist sicherlich ein wichtiger Faktor, der zur kulturellen Heterogenität der Schülerschaft beiträgt, aber meines Erachtens auch nicht der einzige, der eine Rolle in der Schule spielt. Ich denke da an Äußerungen von Pädagoginnen und Pädagogen wie „Kevin ist kein Name, son-*

*dern eine Diagnose“.*

Das stimmt, wenn wir 'Kultur' nicht nur im Sinne von 'Nationalkulturen' oder 'Ethnien' denken, sondern einen erweiterten Kulturbegriff zugrunde legen, bei dem auch soziale Milieus, Geschlecht, Alter, verschiedene familiäre Konstellationen etc. das kulturelle Selbstverständnis von Einzelnen und Gruppen beeinflussen.

Der Ansatz der Intersektionalität, der Verknüpfungen von Differenz und die situative Wirksamkeit dieser Verknüpfungen in den Blick nimmt, versucht die eindimensionale Sicht auf Kultur als ethnisch bzw. religiös bestimmte, statische und alles dominierende Größe aufzubrechen. Dies Lehrern und Lehrerinnen sowie angehenden Pädagogen und Pädagoginnen zu vermitteln, ist eine wichtige Aufgabe der Lehreraus- und -fortbildung.



**“SCHULEN VERGEBEN LEBENSCHANCEN.”**

*Eindimensionalität kann man ja per se als schlecht abtun, aber welchen Schaden richtet dieser Blick konkret in der Schule an. Oder genauer: was müssen Lehrer lernen, um heterogene Schülerinnen- und Schülerklassen unterrichten zu können?*

Es geht unter anderem darum, deutlich zu machen, dass nicht alles Kultur ist im so genannten 'interkulturellen Konflikt. Ich sage bewusst Konflikt, denn

im schulischen Kontext werden diese interkulturelle Lernsituationen häufig eher in ihrer Konflikthaftigkeit wahrgenommen, weniger als Bereicherung der Lernatmosphäre und der Lernmöglichkeit schlechthin.

Die Auseinandersetzung mit Einstellungen und Verhaltensweisen, die nicht der eigenen Normalitätserwartung von Lehrern sowie anderer Schüler entsprechen, führt häufig zu Irritationen bzw. Konflikten.

*Können Sie Beispiele nennen?*

Es sind die bekannten Themen, die gesamtgesellschaftlich diskutiert werden. Diese Konflikte beziehen sich, wie beim Thema Kopftuchtragen von Schülerinnen und Lehrerinnen, oder bei der Teilnahme am koedukativen Sportunterricht, an Klassenfahrten und am Sexualkundeunterricht – in vielen Fällen auf religiöse Unterschiede.

Womit die vom Mainstream abweichende Religion in den Blick gerät und zum Synonym für das Fremde wird. Diese Konflikte werden dann häufig missverständlich als 'interreligiöse Konflikte' bezeichnet, wobei real weniger das Aufeinandertreffen verschiedener religiös begründeter Deutungsmuster zum Tragen kommt.

Vielmehr trifft eine religiös konnotierte Sichtweise bei Familien oder Individuen mit Migrationsgeschichte auf eine sich säkular verstehende Sichtweise von Schule bzw. Lehrern und Lehrerinnen. Allerdings präsentiert sich die Schule keinesfalls als der religionsneutrale Ort, der sie in der Sichtweise vieler Lehrer und Lehrerinnen ist.

*Stimmt, christliche Feste durchziehen den Schuljahresplan. Lehrerinnen tragen christliche Symbole, die Einschulung der Erstklässler beginnt in Köln mit einem katholisch/evangelischen Got-*

## Zur Person:

*Yasemin Karakaşoğlu, geboren 1965, deutsch-türkisches Elternhaus, ist Professorin für Interkulturelle Bildung und Konrektorin der Universität Bremen, Erziehungswissenschaftlerin, Turkologin, u.a. Gründungsmitglied der muslimischen Akademie in Deutschland und Mitglied des Sachverständigenrates deutscher Stiftungen für Integration und Migration.*



### **tesdienst und der christliche Religionsunterricht ist Teil des Regelunterrichts.**

Interkulturelle Lernsituationen sind komplex und erfordern ein hohes Maß an interkultureller Kompetenz, weil die situative Gültigkeit oder Aktivierung von kulturell begründeten Werten und Normen nicht immer erkannt wird. Nicht selten werden Individuen mit Kulturen gleichgesetzt, die sie aufgrund ihrer oder der Herkunft ihrer Familien für Lehrer und Lehrerinnen repräsentieren. Es wird häufig nicht erkannt, in wie fern eine bestimmte Handlungsweise beispielsweise von Schülern gegenüber Lehrern bzw. Lehrerinnen eine spezifische Interaktion zwischen diesen beiden Personen darstellt und nicht ein generelles, auf die Kultur des Gegenübers zu beziehendes Handlungsmuster ist.

Gegenseitige kulturelle Zuschreibungen führen leicht zu Pauschalisierungen und zum Verlust der Handlungsfähigkeit in der pädagogischen Situation. Dies ist fatal, wenn der Professionelle in dieser Beziehung, nämlich der Lehrer bzw. die Lehrerin, sich als ohnmächtig gegenüber als dominant und daher bedrohlich empfundenen fremd-kulturellen Deutungsmustern erfährt. Leicht kommt da die Rede vom türkischen Macho oder dem unterdrückten Kopftuchmädchen auf.

### **Was bedeutet es denn eigentlich genau, interkulturell kompetent zu sein?**

Interkulturelle Kompetenz, um mit solchen Situationen konstruktiv umgehen zu können, setzt eine hohe Kenntnis unterschiedlicher kultureller Verhaltensweisen voraus, wie auch das Wissen um den im Einzelfall sehr individuellen Rückgriff auf kulturelle Deutungsmuster. Die Fähigkeit des sich Einfühlens, der die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme vorausgeht und – ganz wichtig zur Bewältigung von Konfliktsituationen – die Fähigkeit, Widersprüchlichkeit zunächst aushalten zu können, ohne die Mehrdeutigkeit von Informationen sofort als pauschal negativ oder positiv zu bewerten.

Diese Fähigkeiten werden nicht einmal erlernt und dann immer 'gekonnt', sondern müssen immer wieder reflektiert und eingeübt werden und nehmen meines Erachtens bislang zu wenig Raum in der Lehrer und Lehrerinnen Aus- und Fortbildung.

### **Welche Einstellungen haben Lehrer zur migrationsbedingten Heterogenität der Schüler und Schülerinnen?**

Lehrer und Lehrerinnen haben in Deutschland häufig eine Vorstellung von einer Normalbiographie von Schülern und Schülerinnen, die sich aus ihrer eigenen Erfahrung als Schüler und Schülerin speist. Es gibt mehrere Untersuchungen, die sich damit be-

fasst haben. Bender, Szymanski und Auernheimer sprechen von einem ethno- und einem synergieorientierten Handlungsmodus, der sich bei den Pädagogen und Pädagoginnen im Umgang mit kultureller Heterogenität ihrer Schülerschaft zeigt. Gemeint ist damit ein Handlungsmuster, das entweder kultureller Vielfalt gegenüber indifferent, skeptisch bis ablehnend gegenüber steht und das eigene Handeln angesichts kultureller Irritationen nicht hinterfragt. Während beim synergieorientierten Handlungsmuster der Umgang mit lebensweltlicher ethno-kultureller Differenz im Klassenzimmer als Horizont erweiternd erfahren und als Lernsituation auch im Hinblick auf die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit erlebt wird.

Doris Edelmann, die in der Schweiz eine Lehreruntersuchung durchführte, stellte die aktive Berücksichtigung sprachlicher Vielfalt als Indiz für Interkulturalität heraus. Das heißt, ob die Voraussetzung, dass Kinder mit Migrationshintergrund häufig andere als die deutsche Sprache als Erstsprache mitbringen, in Unterrichtskonzepten und in der sprachlichen Gestaltung des Unterrichts berücksichtigt wird oder nicht, markiert die Grenzlinie zwischen interkultureller Aufgeschlossenheit und Verslossenheit.

Es scheint vor allem abhängig von den persönlichen interkulturellen Ressourcen der einzelnen Lehrperson abzuhängen, ob Schüler und Schülerinnen in den Genuss einer Diversität konstruktiv berücksichtigenden Unterrichts kommen.



### **„WIR BRAUCHEN EIN INTERKULTURELLES GESAMTKONZEPT“**

Diese können im persönlichen Migrationshintergrund, dem engen Kontakt zu Migranten und im Interesse am Thema Migration begründet sein. Allerdings wird auch deutlich, dass sich „die Ausprägung der pädagogischen Zusammenarbeit im Kollegium als bedeutender Einflussfaktor bezüglich des Umgangs mit der kulturellen Heterogenität er-

weist.“ Also die Einstellungen des Teams. Wesentliche Faktoren, die dies befördern, sind das interkulturelle Leitbild bzw. das Schulprogramm sowie die Unterstützung interkultureller Orientierungen und Aktivitäten des Kollegiums durch die Schulleitung. Dies verweist auf die immense Bedeutung der Schulentwicklungsarbeit, der Weiterentwicklung der Organisation Schule im Hinblick auf den Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität.

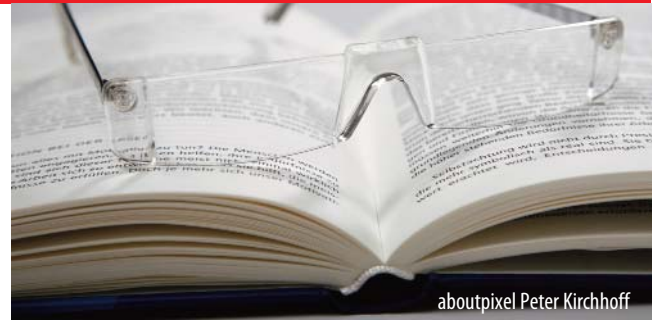
### **Ist Ihrer Meinung nach bereits ein Prozess zur Entwicklung einer Schule für die Einwanderungsgesellschaft in Gang gesetzt worden?**

Es gibt bereits eine beachtliche Vielfalt an ambitionierten Projekten in den Städten und Gemeinden. In einer Vielzahl von Schulen finden häufig viele Förderprojekte gleichzeitig statt, denn wer sich qualifiziert hat, ein Projekt durchzuführen, dem trauen die Drittmittelgeber auch weitere produktive Aktivitäten in die gleiche Richtung zu. Das Mathäusprinzip führt an manchen Schulen fast schon zu einem Überangebot, während sich an anderen Standorten Nichts dergleichen tut.

Über Städten wie Hamburg, Bremen, Köln oder Essen liegt ein stellenweise dichter Teppich an Förderprojekten für die Zielgruppe der Kinder mit Migrationshintergrund, der ohne das Engagement zivilgesellschaftlicher Akteure wie der Stiftungen kaum realisierbar wäre. An Ideen, wie der Bildungsbenachteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund begegnet werden sollte, fehlt es also keineswegs. Allerdings ist bislang weder in NRW noch in den Stadtstaaten ein Gesamtkonzept Interkultureller Bildung auszumachen, in dem die Maßnahmen sinnvoll aufeinander aufbauen, bzw. aufeinander abgestimmt und miteinander verschränkt sind. Und welches die Kinder und Jugendlichen ohne Migrationshintergrund ebenfalls in Konzeptionen interkultureller Bildung als Zielgruppe einbezieht. Auffällig ist, dass diese Schulprojekte für sozial Benachteiligte, die deren Leistungspotentiale besser unterstützen sollen, ausnahmslos Angebote sind, die den Regelunterricht nicht tangieren und die sich ausschließlich an die Zielgruppe der Kinder mit Migrationshintergrund richten. Diese Maßnahmen haben vielfach den Charakter von ad-hoc-Hilfen für akute Fälle. Sie benötigen einen gesamtkonzeptionellen Rahmen, in dem sie nachhaltig Wirkung entfalten können.

### **Vielen Dank für das Gespräch!**

Das Gespräch führte Mercedes Pascual Iglesias.



aboutpixel Peter Kirchoff

## Literatur zum Thema „Schule in der Einwanderungsgesellschaft“

- Auernheimer, Georg/van Dick, Rolf/Petzel, Thomas/Wagner, Ulrich (Hrsg.)(2001): Interkulturalität im Arbeitsfeld Schule. Empirische Untersuchungen über Schüler und Lehrer, Opladen
- Auernheimer, Georg (2006) (Hrsg.): Schief lagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder, 2. überarbeitete und erweiterte Auflage, Wiesbaden
- Auernheimer, Georg (2010) (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität, Wiesbaden
- Bender-Szymanski, Dorothea (2001): Kulturkonflikt als Chance für Entwicklung?, in: Auernheimer, Georg/van Dick, Rolf/Petzel, Thomas/Wagner, Ulrich (Hrsg.)(2001): Interkulturalität im Arbeitsfeld Schule. Empirische Untersuchungen über Schüler und Lehrer, Opladen, S.63-98
- Bertelsmann-Stiftung (Hrsg.)(2008): Integration braucht faire Bildungschancen, Gütersloh
- Bundesministerium für Bildung und Forschung(Hrsg.): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2006. 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS – Hochschul-Informationssystem, Bonn/Berlin 2007.
- Edelmann, Doris (2008): Pädagogische Professionalität im transnationalen sozialen Raum. Eine qualitative Untersuchung über den Umgang von Lehrpersonen mit der migrationsbedingten Heterogenität ihrer Klassen, Wien,Zürich, Berlin
- Ingrid Gogolin, Marianne Krüger-Potratz (2006): Einführung in die Interkulturelle Pädagogik, Stuttgart
- Gomolla, Mechthild/Radtke, Frank-Olaf (2002): Institutionelle Diskriminierung, Opladen
- Hamburger, Franz/ Badawia, Tarek/ Hummrich, Merle (2005) (Hrsg.): Migration und Bildung: Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft, Wiesbaden
- Karakasoglu, Yasemin (2008): Integration braucht Identifikation, in: Bertelsmann-Stiftung (Hrsg.) (2008): Integration braucht faire Bildungschancen, S.179-188, Gütersloh
- Karakasoglu, Yasemin/Lüdecke, Julian (2004): Migrationsforschung und Interkulturelle Pädagogik: Aktuelle Entwicklungen in Theorie, Empirie und Praxis, Münster
- Mattl, Christine (2006): Interkulturelle interpersonale Konflikte? Ansatzpunkte zum Verständnis von Konfliktentstehung und Konfliktverhalten im interkulturellen Kontext, Frankfurt/M.
- Leiprecht, Rudolf/Kerber, Anne (Hrsg.)(2006): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch, Schwalbach/Ts.
- Wagner/van Dick/Petzel/Auernheimer (2001): Der Umgang von Lehrerinnen und Lehrern mit interkulturellen Konflikten, in: Auernheimer, Georg/van Dick, Rolf/Petzel, Thomas/Wagner, Ulrich (Hrsg.)(2001): Interkulturalität im Arbeitsfeld Schule. Empirische Untersuchungen über Schüler und Lehrer, Opladen, S. 17-40
- Weber, Martina (2003) Heterogenität im Schulalltag. Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Unterschiede, Opladen
- Dies. (2005): „Ali-Gymnasium“ – Soziale Differenzen von SchülerInnen aus der Perspektive von Lehrkräften, in: Hamburger, Franz/ Badawia, Tarek/ Hummrich, Merle (2005) (Hrsg.): Migration und Bildung: Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft, Wiesbaden, S.69-82

## Beobachtungen einer spanischen Erasmus-Studentin in Bochum und lebhafte Gedanken zu Deutschen in Spanien

*Berta Ruiz kam vergangenen Sommer als Studentin der Medienwissenschaften nach Deutschland ins Ruhrgebiet. Mitten hinein in die heiße Debatte um Integration. Rasch bemerkte sie, dass sie zwar Ausländerin ist, aber ganz andere Voraussetzungen und Bedingungen erlebt als die „normalen“ imigrantes. Die Bochumer Ruhr-Universität bietet Beratung und Orte der kulturellen Vielfalt. Berta Ruiz hat mit Kommilitonen das Thema Integration diskutiert, deutsche Zeitungen ausgewertet und Straßeninterviews mit „Migranten“ und „Deutschen“ geführt – ganz wohl war ihr dabei nicht, Menschen auf der Straße nach den Kriterien „Ausländer“ und „Deutscher“ zu sortieren. Ihre Beobachtungen:*

Die Debatte um die Integration von Migranten ist in den Medien ein Hauptthema, interessanterweise fühlten sich aber die von mir befragten „einfachen“ Leute, egal ob sie Deutsche oder Ausländer waren, nur wenig davon betroffen. Eine erfolgreiche Integrationspolitik sollte das Zusammenleben von Menschen verschiedener Religionen und Kulturen gestalten und auf einer „Willkommenskultur“ basieren, die eine Chancengleichheit zu entwickeln hilft. So knapp könnte man die Diskussion zusammenfassen, wären da nicht die Forderungen und Schuldzuweisungen an die Adresse der Einwanderer. Die Einwanderer sollen aktiv ihre Integration vorantreiben und die deutsche Sprache anständig beherrschen. Der Schlüsselsatz lautet: „Eine Politik des Förderns und Forderns“.

### MESSEN MIT ZWEIERLEI MAß

Als Absolventin eines deutschen Gymnasiums in Málaga komme ich nicht umhin, diesen Maßstab anzulegen an die deutschen Eltern meiner Mitschüler. Ein Hauch boshafter Gedanken über das Gehabe des Förderns und Forderns steigt auf, beobachtet man die deutsche Immigration.

Spanien ist seit den 60er Jahre nicht nur ein Reiseziel für Ausländer, sondern auch Anziehungspunkt für ein dauerhaftes Leben. Das Wetter, das Essen und die Sitten erweckten bei vielen Touristen das Begehren, da zu bleiben, aber auch

von vornherein deutsche Gemeinschaften zu gründen. Dies geschah vor allem auf Mallorca und auf den kanarischen Inseln, aber ebenso an der Costa del Sol (Málaga) in Süds Spanien.

Málaga ist die Provinz mit dem größten Anteil wohlhabender Ausländer in ganz Spanien. Der Grund dafür sind die Rentenempfänger, die die Costa del Sol als Zweitwohnsitz verwenden. Insgesamt gibt es 142.400 europäische Einwanderer an der Costa del Sol, von denen 16.337 eine deutsche Staatsangehörigkeit haben.

Deutsche Einwanderer, die etwa 4000 Euro Schulgeld im Jahr aufbringen können, haben die Möglichkeit, ihre Kinder in einer deutschen Schule unterrichten zu lassen, ohne dass sie sich Debatten um Integrationsverweigerung ausgesetzt sehen. Sie kaufen Sülze und Kassler in der deutschen Metzgerei und versorgen sich mit ihrem Graubrot in ihrer Bäckerei. Bei meinen deutschen Mitschülerinnen liefen ganz selbstverständlich deutsche Nachrichten, es wurden deutsche Zeitungen gelesen, ohne dass der negative Einfluss dieser Medien auf die Integrationsfähigkeit ihrer Konsumenten heraufbeschworen wurde.

### OKTOBERFEST 2010 IN MALAGA

Es gibt sogar ein Oktoberfest, um eine der berühmtesten „Fiestas“ Deutschlands nicht zu vergessen.

Sicherlich gibt es auch deutsche Migranten der ersten Generation, die Spanisch sprechen, doch viele leben zwar auf der Halbinsel, aber eben in einer deutschen Gemeinde. Als Versager nimmt sie keiner wahr.

Ganz natürlich hat die zweite Generation mehr Anreize, mehr Neugier, die engen Grenzen der deutschen Gemeinde zu verlassen und „spanisch“ zu werden, sie tun es, wie die nachfolgenden Generationen der Migranten in Deutschland auch. Der Unterschied ist, dass ihre Eltern nicht als „Integrationsverweigerer“ stigmatisiert und dass sie selbst relativ bald mit einem spanischen Pass ausgestattet werden.



## Durchbruch auf dem Weg zum islamischen Religionsunterricht

Schulministerin Sylvia Löhrmann und der Koordinierungsrat der Muslime haben sich im Februar auf eine „Gemeinsame Erklärung zur Einführung eines bekenntnisorientierten Islamunterrichts geeinigt. „Auf dem Weg zur Einführung eines islamischen Religionsunterrichts haben wir heute endlich nach jahrelangen Gesprächen den entscheidenden Durchbruch erzielt“, erklärte die Ministerin Löhrmann am 22. Februar in Düsseldorf.

Im nächsten Schritt wird ein Beirat einberufen, der bei der Einrichtung und Durchführung des islamischen Religionsunterrichts mitwirken soll. Die Gemeinsame Erklärung sei ein großer Erfolg für die 320.000 muslimischen Schülerinnen und Schüler in

NRW, weil nun in absehbarer Zeit ein bekenntnisorientierter islamischer Religionsunterricht eingerichtet werde. „Der Gesetzentwurf kann jetzt zeitnah fertiggestellt werden. Ich würde es begrüßen, wenn er - in Anknüpfung an die interfraktionelle 'Integrationsoffensive Nordrhein-Westfalen' vom 19. Juni 2001 - aus der Mitte des Parlaments in den Landtag eingebracht würde“, so die Schulministerin.

Die Gemeinsame Erklärung finden Sie unter: [http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Presse/Meldungen/Pressemitteilungen/Gemeinsame\\_Erklärung.pdf](http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Presse/Meldungen/Pressemitteilungen/Gemeinsame_Erklärung.pdf)



Seyfi Ögütli (Verband der Islamischen Kulturzentren e.V.), Orhan Bilen (DITIB), Schulministerin Sylvia Löhrmann, Ali Kizilkaya (Islamrat), Nurhan Soykan (Zentralrat der Muslime) und Rafet Öztürk (DITIB) nach der Unterzeichnung der Gemeinsamen Erklärung

## Medien

## Interkultur nicht mehr länger harmlos

Hier eine interkulturelle Woche, da ein fröhliches interkulturelles Straßenfest mit Kebab-Ständen und viel Folklore. Ungefährlich, harmlos, gekünstelt. Das stellt sich Mark Terkessidis, Journalist und Psychologe, nicht unter dem Begriff „Interkultur“ vor. Interkultur ist ein politisch-gesellschaftliches Konzept, das darauf verzichtet, die Menschen zu ethnisieren und auf ihre kulturelle Zugehörigkeit festzulegen.

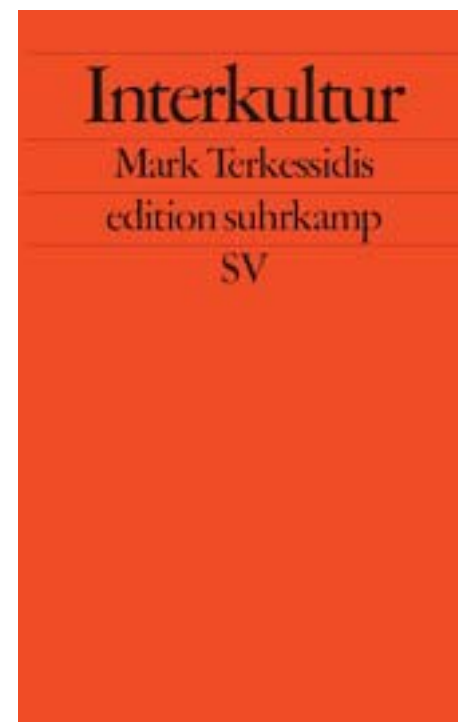
### VOM SOLL-ZUSTAND ZUM IST-ZUSTAND UNSERER GESELLSCHAFT

Sich von den alten Konzepten zu lösen, die sich um den wieder in Mode gekommenen Begriff Integration scharen, fordert Terkessidis in fünf Aufsätzen, die sich zu einem ganzheitlichen Plädoyer zusammenfügen. „In Deutschland verbergen sich hinter diesem Wort allerlei unausgesprochene Vorstellungen darüber, was ‚Deutschsein‘ bedeutet, wie Leute sich bei ‚uns‘ benehmen müssen und was sie nicht tun sollten, wer die richtigen Voraussetzungen hat und wer Defizite, für wen die Institutionen gemacht sind und wer da eigentlich nur zu Gast ist.“ Frucht-

barer sei es, die Vielfalt unserer Gesellschaft zum Ausgangspunkt für eine neue Debatte und eine andere Vorstellung von der deutschen Bevölkerung zu nehmen. Das setzt den Willen zum Voranschreiten, zur Öffnung und zum Neuerfinden voraus. Denn weltfremd ist der, der glaubt, Einwanderer einfach in die bestehenden Strukturen einfügen zu können.

Mark Terkessidis ermöglicht mit seinen kurzweiligen Aufsätzen Aha-Erlebnisse, räumt auf mit dem statischen Verständnis unserer Einwanderungsgesellschaft und macht auf einfache und plausible Weise deutlich, dass wir das „Wir“ in unserer Gesellschaft neu konzipieren müssen.

In den Debatten um die Zukunft unserer Einwanderungsgesellschaft ist der Publizist Mark Terkessidis eine innovative Stimme. Im Gespräch mit der »AWO Ansicht« erklärt er, warum er einen zu voraussetzungsvollen Begriff der Integration ablehnt und für die Idee der Interkultur plädiert. Zu lesen unter <http://www.awo.org/awo-magazin/awo-ansicht.html>



## Italienische Jugend in Deutschland

Edith Pichler ist es zu verdanken, dass wir erste Einschätzungen zum Bildungserfolg italienischstämmiger Schüler erhalten haben. In einer Untersuchung ist die Politologin aus Berlin der Frage nachgegangen, warum Schüler italienischer Herkunft die höchste Quote unter den Haupt- und Sonderschülern aufweisen. Italiener sind an und für sich recht beliebt. Niemand erhebt gegen sie den Vorwurf, sie lebten in Parallelgesellschaften oder beteten gar einen „falschen“ Gott an. Trotzdem schneiden gerade die Kinder, die ihre Schulkarriere in Deutschland und nicht in Italien begannen, schlecht ab. Eine Hypothese aus der biographischen

Befragung der 22 jungen ItalienerInnen ist, dass das schlechte Abschneiden auch mit den besonders selektiven Schulsystemen in Süddeutschland, dem bevorzugten Zuzugsgebiet der ersten Generation, zusammenhängt. Dass von den 17- bis 32-jährigen Befragten einzig ein Akademikersohn ohne Umwege aufs Gymnasium kam, bestätigt aufs Neue, dass die soziale Herkunft der Schlüssel für gradlinigen Bildungserfolg ist.

Die Studie finden Sie unter:

[http://www.comitescolonia.de/doks/2010\\_studie\\_italienische\\_jugend\\_in\\_deutschland.pdf](http://www.comitescolonia.de/doks/2010_studie_italienische_jugend_in_deutschland.pdf)



©outpixel | Christian Wöllner

## Kindermuseum



In Zusammenarbeit mit Dortmunder Migrantenfamilien haben Elisabeth Limmer und Monika Lahmeschlenger vom Kindermuseum „mondo mio!“ die Ausstellung „Weltenkinder“ entwickelt, die ab Februar 2011 im Westfalenpark zu erleben ist. Eltern aus Kindertagesstätten mit hohem Migrationsanteil waren eingeladen mitzuhelfen. „Endlich hat uns jemand nach unserer Geschichte gefragt“, freute sich eine Beteiligte. Dragoslava Selimovic aus Bosnien war begeistert über die multikulturelle Zusammenkunft. Alle waren der Ansicht, es fehle ein Ort der Begegnung mit „ganz normalen Deutschen.“ „mondo mio!“ hat ihn gebaut – zusammengesetzt aus erzählten Geschichten, aus Küchengeräten und Speisen aus aller Welt. Eine Höhle aus Kleidungsstücken aus den verschiedensten Weltregionen vermittelt Geborgenheit. Im Zentrum befindet sich der Marktplatz, wo kleine und große Besucher in Kontakt treten können. Alle sind eingeladen, gemeinsam ein Fest zu feiern. Die kleinen BesucherInnen dürfen spielen, ausprobieren, sich verkleiden, feiern. Lernziel für alle ist es, zu begreifen: „Das Fremde haben wir nur im Kopf.“

Öffnungszeiten:  
Dienstag - Freitag 13:30-17 Uhr  
Wochenenden 11-18 Uhr  
[www.mondomio.de](http://www.mondomio.de)

## Impressum

### Herausgeber:

Arbeiterwohlfahrt  
Bezirksverband Mittelrhein e.V.  
Integrationsagentur  
Dienststelle Venloer Wall 15, 50672 Köln

### Redaktion

Mercedes Pascual Iglesias, Donja Amirpur,  
Ariane Dettloff  
sowie Meike Bogdan, Laura da Silva Carvalho,  
Marta Belén López Garcia, Maria Peña, Berta Ruiz Cuat, Universität Bochum

### Verantwortlich (i. S. d. P.)

Andreas Johnsen, Geschäftsführer

Telefon: 0221 – 29942874

E-Mail: [vielfalt@awo-mittelrhein.de](mailto:vielfalt@awo-mittelrhein.de)

### Haftungshinweis:

Trotz sorgfältiger inhaltlicher Kontrolle übernehmen wir keine Haftung für die Inhalte externer Links. Für den Inhalt der verlinkten Seiten sind ausschließlich deren Betreiber verantwortlich.

© AWO Bezirksverband Mittelrhein e.V.

Abdruck, auch in Auszügen, erwünscht, jedoch nur mit Genehmigung des Herausgebers.

Gefördert durch:

Ministerium für Arbeit,  
Integration und Soziales  
des Landes Nordrhein-Westfalen

